

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia (2019)

ISSN 2083-0909

DOI 10.24917/20820909.10.14

Agata Kucharska-Babula

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0002-9535-0067

Jak przybliżyć lekturę do ucznia? Czytanie *Pana Tadeusza* w podstawowej szkole muzycznej

Pan Tadeusz – nowa czy stara lektura?

Pojawienie się epopei Adama Mickiewicza na liście lektur obowiązkowych dla zreformowanej szkoły podstawowej¹ wywołało, zarówno w środowisku nauczycieli, jak i rodziców czy uczniów, wiele emocji oraz negatywnych komentarzy. Osoby dorosłe przypominały własne doświadczenia związane z omawianiem jej tekstu na lekcjach języka polskiego w liceum, dowodząc, że nawet starszej młodzieży lektura sprawiała w czasach, gdy sami chodzili do szkoły, niemały kłopot – związany zarówno z przeczytaniem dzieła, jak i jego zrozumieniem. Niektórzy orędownicy wprowadzanych przez ministerstwo zmian w szkolnictwie tłumaczyli natomiast, że przecież dawniej *Pan Tadeusz* znajdował się na listach ksiązek do obowiązkowego przeczytania w ośmioletnich podstawówkach, zatem żadne to *novum* – nie ma o co kruszyć kopii. Trudno powiedzieć, na ile przed laty zaciekawiał czternastolatków, w jakim stopniu dostrzegali arcydzielność utworu, co przeżywali czytając tekst – jednak dzisiaj, kiedy w szkołach uczymy przedstawicieli zupełnie innego pokolenia – „cyfrowych tubylców”², chętnie sięgających po rozrywkę szybką, łatwą, mających kłopot ze skupieniem uwagi, przedkładających przestrzeń wirtualną ponad powolne kontemplowanie literatury³, nakłonienie siódmo- czy ósmoklasistów do przeczytania tekstu (a nie jego streszczenia!) – dalekiego realiom, w których sami żyją, dodatkowo: „we dwunastu księgach wierszem”, graniczy z dydaktycznym cudem.

1 <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [dostęp: 20.10.2018].

2 Zob. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [dostęp: 14.05.2017].

3 Zob. m.in. I. Kortyś, J. Kopeć, Z. Zasacka, R. Chymkowski, *Raport ze stanu czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, Warszawa 2017; R. Chymkowski, *Wyłączeni z kultury pisma. Komentarz do badań społecznego zasięgu książki* <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852774.pdf> [dostęp: 25.07.2017]; Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014.

Nie mając wpływu na kształt szkolnego kanonu⁴, poloniści drugi rok z rzędu starają się znaleźć sposób na „oswojenie” narodowej epopei; sprawienie, że dziewiętnastowieczna książka zaciekawi młodzież i skłoni ją do żywiołowej interpretacji tekstu – opartej na własnych przemyśleniach, przeżyciach i emocjach, a nie li tylko wnioskach stanowiących kalkę problematyki omówionej w gotowcach.

Jako nauczycielka języka polskiego w podstawowej szkole muzycznej sama stałam niedawno przed pytaniem: co zrobić, żeby uczniowie uznali *Pana Tadeusza* za dzieło warte poznania, ciekawe, korespondujące z ich doświadczeniem oraz zainteresowaniami? Na pewno nie udało mi się znaleźć sposobu, który by się sprawdził w każdej klasie, natomiast mojej postanowiłam uzmysłwić, że jego treść nawiązuje do muzycznej pasji młodych instrumentalistów. Pomysł na taki klucz interpretacyjny został zainspirowany wieloletnim doświadczeniem zawodowym oraz znajomością specyfiki nauczanej przeze mnie grupy, dodatkowo został on poparty wiedzą na temat preferencji czytelniczych młodych artystów, uzyskaną dzięki przeprowadzonym przeze mnie ogólnopolskim badaniom, dotyczącym lekturowych oczekiwań uczniów ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia⁵.

Oczekiwania czytelnicze uczniów klas ósmych ogólnokształcących szkół muzycznych – w świetle badań własnych

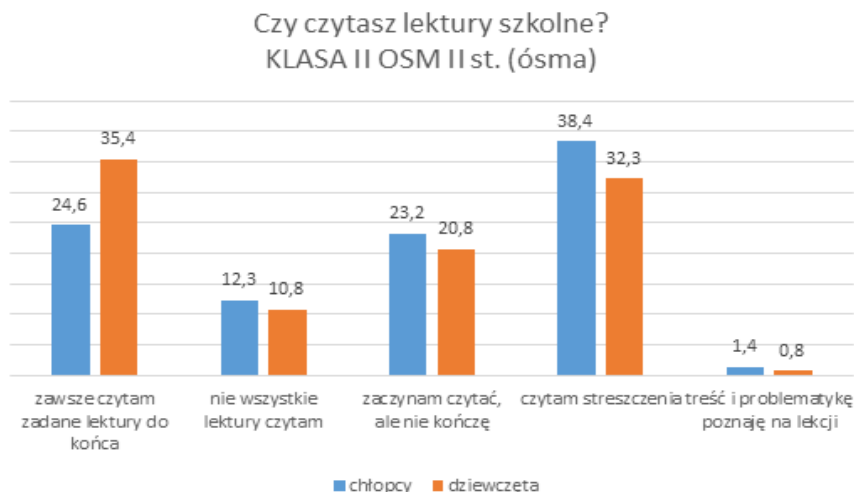
Celem wspomnianych badań⁶ było między innymi sprawdzenie czy młodzież w wieku 12–19 lat wybiera jeszcze lekturę jako atrakcyjną dla siebie formę spędzania wolnego czasu, czy czyta książki wpisane na szkolną listę jako obowiązkowe, jakie teksty umieściliby na niej sami uczniowie, gdyby ktoś dał im taką możliwość, wreszcie czy ich zdaniem w szkołach profilowanych powinny się znaleźć w spisie lektur, oprócz dzieł kanonicznych, również takie, które korespondują z zainteresowaniami uczniów – na przykład w takich, jak moja, mogłyby to być teksty o filiacjach literacko-muzycznych na poziomie brzmieniowego ukształtowania warstwy językowej, tematu bądź budowy, czyli według klasyfikacji Andrzeja Hejmeja, prezentujące

4 Określenia „kanon szkolny” używam w znaczeniu: „lista lektur obowiązkowych”, mając świadomość, że nie ma on wiele wspólnego z utrwalonym w tradycji kanonem literackim, budowanym przez arcydzieła. Zob. m.in.: I. Iwasiów, A. Nasiłowska, P. Śliwiński, M.P. Markowski, *Wojna na kanony*, „Tygodnik Powszechny” 17.11.2009 <https://www.tygodnikpowszechny.pl/wojna-na-kanony-136358> [dostęp: 14.10.2018]; J. Kaniewski, *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, red. M. Czermińska, t. II, Kraków 2005, s. 40–41; R. Koziołek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza” 13.06.2014.

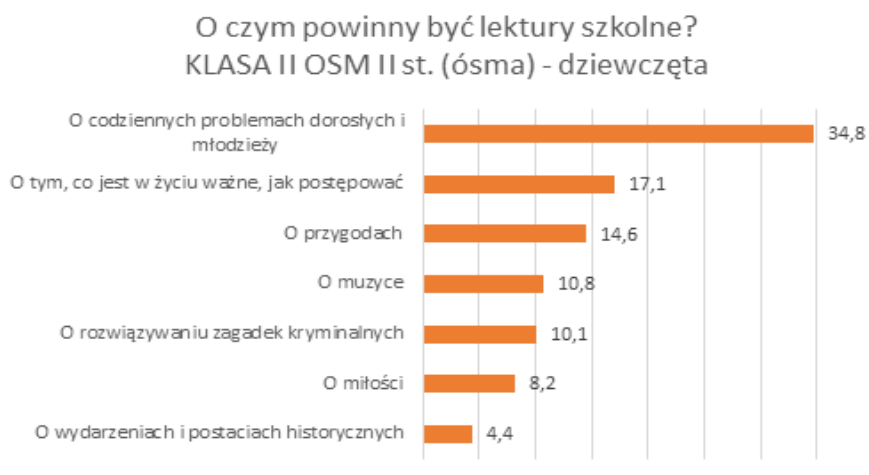
5 Badanie zostało przeprowadzone w roku szkolnym 2016/2017 i objęło 1317 uczniów, w tym 695 dziewcząt oraz 622 chłopców z pięciu OSM II, bowiem tylko tyle szkół, z piętnastu OSM II st., które wówczas funkcjonowały w Polsce, wyraziło gotowość do wzięcia w nim udziału. W klasach drugich, odpowiadających ósmym w szkołach nieprofilowanych, wzięło udział 158 dziewcząt i 108 uczniów.

6 Szczegółowe omówienie metodologii oraz wnioski z badań przedstawiłam w książce *„Grające” lektury dla młodych muzyków. O oczekiwaniach czytelniczych w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia*, Rzeszów 2019.

muzyczność pierwszą, drugą lub trzecią⁷. Odpowiedzi udzielone w anonimowych ankietach przez uczniów klas odpowiadających ósmym wykazały, co następuje:

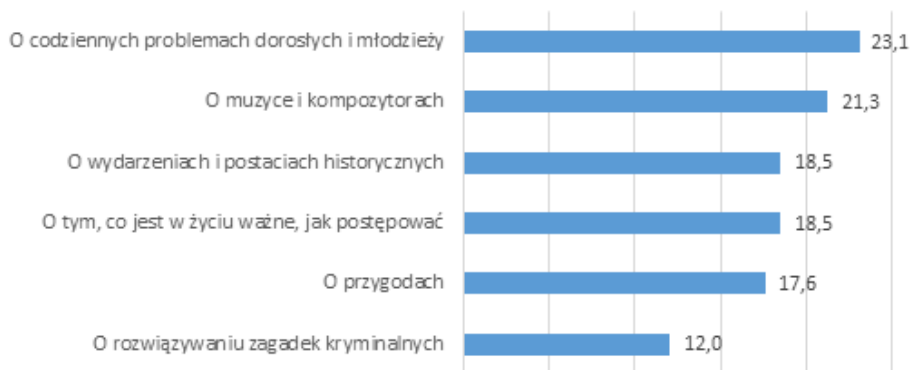


Pośród badanych trzynasto- i czternastolatków tylko mniej więcej co trzecia uczennica i co czwarty uczeń przyznali się do rzetelnego czytania wszystkich lektur. Niepokojąco wielu, jak widać na wykresie, posiłkuje się natomiast ich streszczeniami. Zdarzają się także tacy, którzy treść dzieł obowiązkowych poznają dopiero na lekcjach. Kolejne pytanie zadane młodzieży (O czym powinny być lektury szkolne?) miało charakter otwarty i nie zawierało żadnej kafeterii, jednak odpowiedzi udzielone przez uczniów tak często się powtarzały, że dało się z nich wyłonić kilka najbardziej reprezentatywnych:



⁷ A. Hejmej, *Muzyczność dzieła literackiego*, Wrocław 2002, s. 53–67.

O czym powinny być lektury szkolne? KLASA II OSM II st. (ósma) - chłopcy



Dla dziewcząt szczególnie ważne okazały się książki o problemach osób w ich wieku oraz ludzi dorosłych, literatura kreująca określone wartości, postawy, książki przygodowe oraz takie, które są zbieżne z ich pasją i profilem placówki, do której uczęszczają. Także chłopcy najbardziej chcieliby czytać lektury, podejmujące problemy współczesnego świata. O ile dziewczęta muzyczną tematykę uwzględnili w spektrum swoich zainteresowań czytelniczych na czwartym miejscu, to ich koleżdy właśnie ją wskazywali jako drugi wybór. Wielu uczniów obu płci zwróciło uwagę również na to, że chcieliby czytać literaturę współczesną, której stylistyka jest im bliska. W ankietach napisali m.in.:⁸

- „Lektury powinny być pisane prostym językiem i powinny być przystosowane do naszego wieku”;
- „Powieści o krzyżakach czy podstolinach to już za trudny jak na ten wiek język”.

Na pytanie: Czy w OSM II st. uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, świecie artystów? uczniowie odpowiedzieli następująco (patrz następna strona).

Argumenty nastolatków popierających pomysł wprowadzenia lektur muzycznych do kanonu szkół artystycznych (77% dziewcząt i 84% chłopców) warto przytoczyć jako głos młodzieży w sprawie edukacji:

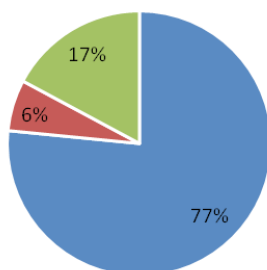
- „Tak, bo moglibyśmy zobaczyć, jak czuli się muzycy i moglibyśmy brać z nich przykład, mogłaby to być dla nas inspiracja”;
- „Tak, bo to by mogło zachęcić czytelników”;
- „Tak, bo pomogłyby nam poszerzyć światopogląd muzyczny, może znaleźlibyśmy swój autorytet”;
- „Tak, bo takie książki by „wkręcały” młodzież chodzącą do szkoły muzycznej, ponieważ większość by rozumiała o co chodzi i pewnie by zrozumiała więcej od ludzi, którzy nie praktykują muzyki”;

⁸ Wszystkie przywołane tu wypowiedzi uczniów zostały zacytowane w pisowni oryginalnej.

- „Tak, powinniśmy być świadomi trudności związanych z muzyką, poszerzać wiedzę o muzyce”;
- „Tak, bo jest to bardzo związane z naszymi zainteresowaniami i przydaje się nam na przedmiotach czysto muzycznych”.

Czy w OSM II st. uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, świecie artystów?

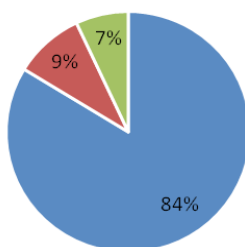
klasa II OSM II st. dziewczęta



■ T ■ N ■ NZ

Czy w OSM II st. uczniowie powinni czytać również takie lektury, w których jest mowa o muzyce, instrumentalistach, wokalistach, świecie artystów?

klasa II OSM II st. chłopcy



■ T ■ N ■ NZ

Swoje stanowisko młodzież motywowała także tym, że lektury o konotacjach muzycznych zachęciłyby do czytania również uczniów, którzy obecnie od literatury stronią.

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wyłonił się obraz młodzieży pragnącej każdą dziedzinę, będącą elementem jej aktywności, wiązać ze swoją pasją. Mają świadomość, że w szkole, którą wybrali, warto przyswajać nie tylko obecne na

lekcjach przedmiotów artystycznych wiadomości teoretyczne z dziedziny muzyki, ale także poznawać literaturę, w której są obecne filiacje słowno-muzyczne. Swoimi wypowiedziami potwierdzili słuszność tezy, sformułowanej przez Annę Janus-Sitarz: „najskuteczniejsze metody motywowania do lektury, to te, które przekonują uczniów, że utwór mówi o sprawach dla nich ważnych, aktualnych i młody człowiek może w nim znaleźć odpowiedzi na swoje pytania i wątpliwości”⁹. Obecnie, mając na uwadze tytuły stanowiące aktualny szkolny kanon, zgodnie z sugestią Anny Burzyńskiej, należałoby się jednak zastanowić,

dłaczego ten właśnie tekst – dzisiaj, tutaj – ma nas w ogóle obchodzić? I w jaki sposób arcydzieło – zwłaszcza z odległej epoki – może się powiązać z naszymi aktualnymi doświadczeniami? Albo inaczej: czy obcość doświadczeń, które opisuje dany tekst, może nas dzisiaj poruszyć?¹⁰.

Wielu uczonych¹¹, zgodnie dowodzi, że lektury wpisujące się w doświadczenie ucznia najlepiej motywują do czytania¹². Ponieważ jednak jako nauczyciele nie

9 A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak zmotywować do czytania lektur szkolnych*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 183.

10 A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 28.

11 Doświadczenie, jak wskazuje B. Myrdzik (por.: też, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*, [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016, s. 15–23), jest definiowane różnorodnie, w zależności od przyjętej perspektywy naukowej, dlatego nieodzownym wydaje się uściślenie, że niniejsze rozważania dotyczą doświadczenia zgodnego z definicją pedagogiczną, sformułowaną przez Wincentego Okonia, według której oznacza ono „proces bądź rezultat bezpośredniego poznania rzeczywistości za pośrednictwem systematycznej obserwacji lub eksperymentu. W znaczeniu potocznym doświadczenie, to suma bodźców, jakie odbiera człowiek w ciągu swego życia, oraz jego reakcji na te bodźce” – por.: W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 58. O roli doświadczenia w odbiorze lektury pisali m.in.: A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, [w:] *Doświadczenie lektury...*, s. 15–29; Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczenia*, [w:] *Doświadczenie lektury...*, s. 63–73; Z. Zasacka, *Nie musi być nudnie! Literatura piękna w szkole a uczniowskie motywacje czytelnicze*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. II, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016, s. 71–86; A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak zmotywować do czytania lektur szkolnych*, [w:] *Doskonalenie warsztatu...*, s. 169–186; J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków 1980; B. Myrdzik, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne* [w:] B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone...*, s. 15–23.

12 Zob. m.in.: M. Łąguna, *Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1, s. 29–32; A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radziecki, Warszawa 1990; A.L. McGinnis, *Sztuka motywacji*, tłum. S. Wojciechowski, Warszawa 1997; Z. Putkiewicz, *Motywy szkolnego uczenia się*, Warszawa 1981; J. Reykowski, *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1975, s. 59–114; A. Tokarz, *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, red. A. Tokarz, Kraków 2005, s. 51–72; B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny*

mamy wpływu na to, które dzieła będą jako obowiązkowe czytać nasi uczniowie, możemy się jedynie, za radą Barbary Myrdzik zastanowić nad tym: „W jaki sposób przybliżyć tekst z odległej, współczesnej tradycji?; Jak zorganizować proces szkolnej lektury, by tekst przemówił do młodego czytelnika?”¹³. Wszak każdy praktykujący polonista wie, jak trudno dziś zainteresować dzieci perypetiami rusyfikowanych chłopców z Syzyfowych prac czy przekonać je, że Zemsta rozśmiesza. Prawdziwym wyzwaniem jest jednak omówienie w szkole podstawowej Pana Tadeusza Adama Mickiewicza – w całości.

Czytanie *Pana Tadeusza* w szkole muzycznej – zapiski z lekcji

Kiedy poprosiłam swoich uczniów, by lekturę przeczytali podczas wakacji, miałam świadomość, że większość z nich nie będzie w stanie, pomimo dobrych intencji, się z tego zadania wywiązać. Rzeczywiście, we wrześniu szczerze wyznali skruchę, przyznając, że choć książkę zaczynali kilkakrotnie, nie mogli jej dokończyć; część bohaterko przewracała kolejne stronicie – niewiele rozumiejąc z tekstu. Parę osób zapewniło, że epopeję przeczytało w całości i wierzę im, choć nie potrafili po lekturze opowiedzieć składowanie żadnego wątku ani przedstawić którejkolwiek postaci. Tekst okazał się dla nich zbyt trudny, pomimo przypisów. Przystępując do jego interpretacji miałam świadomość, że musimy go przeczytać na lekcjach. Być może dlatego zamiast 10 zaplanowanych przez autorów programu nauczania godzin, zajęło nam to 30 i mam świadomość, że i tak za mało. Na lekcjach okazało się, że czytanie fragmentów epopei na głos przez nauczyciela i jednoczesne objaśnianie niezrozumiałych słów (w zasadzie była to narracja równoległa) są niezbędne, by

rozwój dziecka, tłum. M. Babiuch, Warszawa 1998; Z. Zasacka, *Nie musi być nudnie! Literatura piękna w szkole a uczniowskie motywacje czytelnicze*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie...*, s. 71–86. Motywacja zewnętrzna (*extrinsic*) jest związana ze świadomością konsekwencji, jakie przyniesie nieprzeczytanie lektury – negatywną oceną wystawioną przez nauczyciela, kłopotami na egzaminach zewnętrznych. Temu rodzajowi motywacji brak spontaniczności, poczucia satysfakcji z czytania, wiąże się raczej z naciskiem i poczuciem przymusu. Motywacja zewnętrzna nie skłania do czytania oryginalnych tekstów ani przełamywania bariery skomplikowanego języka tekstu. Zdaniem Z. Zasackiej ogromny wpływ na to, czy uczniowie czytają, ma postawa środowiska rodzinnego i rówieśników (motywacja społeczna). Analizując wyniki prowadzonych przez siebie badań, Zasacka zauważyła, że motywacją wewnętrzną wyróżniają się w większej mierze dziewczęta. One bardziej utożsamiają się z bohaterkami lektur i światem w nich kreowanym, chętnie także podejmowały rozmowy na temat przeczytanych książek. Większości chłopców towarzyszy motywacja zewnętrzna, a wpływ rówieśników wywiera na nich odwrotne, od pożądanego, rezultaty. Uczniowie badani przez Zasacką wskazywali na przymus czytania, konieczność ukończenia książki w określonym przez nauczyciela czasie, egzekwowanie znajomości tekstu według schematów i rutynowych pytań, testów znajomości lektury. Młodzież jest świadoma tego, że książki czyta się na ocenę, a ponieważ w starszych klasach nie zależy uczniom na dobrych stopniach, przestają też czytać. Brak im motywacji wewnętrznej w poznawaniu lektur.

13 B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 87.

w ogóle rozpocząć jakąkolwiek dyskusję o tekście. Powoli, bo staraliśmy się czytać „przez lupe”¹⁴, lektura otwierała się przed zdumionymi, niejednokrotnie zachwyconymi kunsztem poetyckim uczniami. Nie udało się nam poznać całego dzieła – mam nadzieję, że jeszcze do niego wrócą – ale po cyklu lekcji, na których śmiało się i wrzuszali, bulwersowali wyrachowaniem Telimeny, odgrywali scenki, malowali łyse głowy kapust, karczmę z cycesem na czole i żydowską brodą zamiast strzechy oraz łabędzie z obłoków, a także słuchali piosenek inspirowanych tekstem Mickiewicza – uczniowie stwierdzili: „Szkoda, że to już koniec...”.

Z racji tego, że *Pana Tadeusza* studiowaliśmy w szkole muzycznej, uwagę zwróciliśmy także na te fragmenty dzieła, w których uobecniła się inspiracja sztuką najdroższą moim uczniom. Przeczuwałam, że najlepszym kluczem, by im przybliżyć lekturę będzie uwypuklenie jej konotacji muzycznych. I rzeczywiście, dzieci doceniły opisane przez Mickiewicza słowami ilustracyjne solo wirtuoza Wojskiego oraz skomponowany w formie koncertu muzycznego programowy występ Jankiela¹⁵. Bez trudu uchwyciły też muzyczność m.in. we fragmencie księgi ósmej *Zajazd* (wersy: 9–50)¹⁶. Sądzę, że nie byłoby to możliwe, gdyby odpowiednie wersy nie wybrzmiały na lekcji w interpretacji głosowej¹⁷. Nie miały wpływ na wychwycenie przez dzieci filiacji literacko-muzycznych miało bez wątpienia także to, że cechuje je „muzyczny styl odbioru dzieła literackiego”¹⁸, właściwy – jak zauważyła Aleksandra Reimann – czytelnikowi-melomanowi.

14 Zob. Z.A. Kłakówna, *Program wychowania do lektury*, „Nowa Polszczyzna” 1997, nr 5, s. 5; E. Ziolo, *Czytanie „przez lupe”*. *Dialog dwóch scen z „Krzyżaków” Henryka Sinkiewicza. Pomysł lekcji*, „Ojczyzna – Polszczyzna” 1995, nr 1, s. 31.

15 Zob. rozważania Z. Chromika, *Koncerty muzyczne w „Panu Tadeuszu”*, [w:] *Mickiewicz interdyscyplinarny*, red. K. Cysewski, Słupsk 1999, s. 29–38; M. Cieśla-Korytowska, *Szmerzy i trzaski w „Panu Tadeuszu”*, „Pamiętnik Literacki” 2003, nr 94, z. 4, s. 27–50.

16 A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz, czyli Ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z r. 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, opr. K. Górski, Warszawa 1982, s. 211–212.

17 Mieczysław Wallis zwrócił uwagę na to, jak dużym zubożeniem poezji jest jej ciche czytanie: „Strona dźwiękowa dzieła poetyckiego, która przy jego słuchaniu jest spostrzegana bezpośrednio, zaś przy czytaniu głośnym odtwarzana przez czytelnika, przy czytaniu niemym jest tylko wyobrażana przez niego w sposób bardziej lub mniej doskonały. Przy szybkim czytaniu prowadzi to często do niepełnego odbioru strony dźwiękowej dzieła poetyckiego i, tym samym, do zubożenia przeżycia estetycznego czytelnika” M. Wallis, *Sztuki i znaki. Pisma semiotyczne*, Warszawa 1983, s. 84. Badacz przywołuje kilka wypowiedzi różnych autorów, stanowiących zachętę do powrotu, jak w czasach starożytnych, do głośnego deklamowania poezji. Friedrich Wilhelm Nietzsche postulował, by czytać „na głos: ma to znaczyć ze wszelkimi falowaniami, wygięciami, zwrotami tonu i zmianami tempa”, a Lanscelles Abercrombie dodawał: „Poezja w stanie absolutnym składa się ze słów mówionych i usłyszanych: słowo drukowane musi być zawsze po prostu symbolem wymawianego dźwięku. Musimy słyszeć, co poeta ma do powiedzenia [...]; dźwięk poezji działa, jest zawsze bardziej przejmujący i wyrazisty, kiedy brzmi naprawdę, niż kiedy jest tylko wyobrażony” M. Wallis, *O niewrażliwości estetycznej*, [w:] tegoż, *Przeżycie i wartość*, Kraków 1968, s. 309.

18 A. Reimann charakteryzuje „czytelnika-melomana, który rozpoznaje pozaliterackie nawiązania, identyfikuje kulturowe korelacje, wsłuchuje się w ukształtowanie językowe i słyszy jego wewnętrzną brzmieniową organizację, w końcu uwzględnia – często bardzo finyzyj-

Przyświecała mi idea, aby uczniowie sami – przy dyskretnym wsparciu nauczyciela – odnaleźli w danym fragmencie tekstu elementy decydujące o jego muzyczności. Realizując ten temat miałam na uwadze fakt, że badający dzieło literackie nastolatki nie są literaturoznawcami, muzykologami ani komparatystami. Na lekcji nie pojawiały się zatem fachowe określenia – związane z przestrzenią filiacji słowno-muzycznych, a jedynie takie, które młodzież zna i rozumie. Oto do jakich wniosków doszli uczniowie, interpretując początek ósmej księgi *Pana Tadeusza*:

- zauważyli, iż jest to opis chwili, w której Niebo i Ziemia po zachodzie słońca wyznawali sobie uczucie poprzez muzykę – śpiew i grę na instrumentach, dowodząc tym samym, że to właśnie sztuka, gdy brakuje słów, najlepiej pozwala wyrazić emocje. Niebo przemówiło głosem ptaków i owadów – Ziemia odpowiedziała mu chóralnym śpiewem żab. Mistrzowskie ukształtowanie opisującego owo wydarzenie tekstu poetyckiego przenosi czytelników w mikrokosmos sali koncertowej – przypominającej, zdaniem Marii Cieśli-Korytowskiej muszlę koncertową¹⁹;
- zwrócili uwagę na bogato występującą w tekście terminologię muzyczną (wszystkie pogrubienia pochodzą od autorki artykułu): „Kręci się **grając** jako **harmoniki** sfera”; „**Akord** muszek i **półton fałszywy** komarów”; „W polu **koncert** wieczorny ledwie jest zaczęty;/właśnie **muzycy** kończą **stroić instrumenty**”; „derkacz, **pierwszy skrzypak** łąki”; „z dała **wtórują basem** bąki”; „raz po raz jak **w bębenki biją**”; „**ozwały się chórem**”; „**grające** z wieczora”, „oba **chory** zgodzone w dwa wielkie **akordy**./ Ten **fortissimo zabrzmiał**, tamten **nuci z cicha**”; „jak **grające** na przemian dwie **arfy Eola**”;
- spostrzegli także, że podczas wieczornego koncertu, dzięki mistrzowskiemu opisowi, słyszymy dwa chóry, które niczym renesansowe zespoły reprezentujące tzw. *szkołę wenecką* z Bazyliki św. Marka²⁰, prowadzą ze sobą muzyczny dialog utrzymany w kontrastowej dynamice: *fortissimo* – *piano*. Głosem towarzyszą instrumenty: skrzypce, kontrabas, perkusja, harfa i harmonika. Dźwięki układają się w akordowe, *konsonansowe* współbrzmienia, co jakiś czas „fałszowane” *dysonansowymi półtonami*²¹;
- zauważyli wypełniające tekst onomatopeje, sprawiające, że z łatwością wyobrażamy sobie sonosferę soplicowskiej „muzyki wieczoru”:
 „szeptach, szmerach i słowach”,
 „szmerów muszych i ptaszęcej wrzawy”.
 „puszczyk jęcząc na poddaszu”,
 „szepnęły [...] skrzydłem nietoperze”;

ną – literacką stylizację na formę muzyczną” – zob. A. Reimann, *Muzyczny styl odbioru tekstów literackich*, Poznań 2013, s. 25.

19 Zob. M. Cieśla-Korytowska, *Szmary i trzaski w „Panu Tadeuszu”*, „Pamiętnik Literacki” 2003, nr 94, z. 4, s. 42.

20 Wspomniany zabieg artystyczny zrodził się w VII w. w weneckim kościele św. Marka, gdzie wykorzystano kształt budowli dla rozwijania polichóralności, stosując technikę reponsorialną, por. B. Schaeffer, *Dzieje muzyki*, Warszawa 1983, s. 106.

21 Zauważalne w przywołanym fragmencie tematyzowanie muzyki świadczy o występowaniu w nim tzw. muzyczności drugiej, według klasyfikacji A. Hejmeja. Zob. A. Hejmej, *Muzyczność dzieła literackiego*, Wrocław 2002, s. 59–63.

„**pierwszy** skrzypak”,
 „już **trzykroć wrzasnął** derkacz”,
 „z **bagien basem** bąki”,
 „w **bębenki** biją”,

Uczniowie zwrócili uwagę na to, że brzmienie wyrazów, użytych przez Mickiewicza odpowiada semantycznie nieprzypadkowo dobranych słów. Głoski „szeszczące”, jak to określili, czyli szczelinowe: „w”, „rz”, „sz”, któremu dodatkowo towarzyszy charakterystyczny poświst – a więc te, których szmerowość jest podczas ich artykułowania akustycznie trwała²², do tego: „cz”, „c”, określane afrykatami czyli spółgłoskami zwarto-trącymi (zwarto-ślizgowymi), doskonale oddają szmer, jęczenie, dodekafonię dźwięków potężnych - nie dzięki natężeniu dynamiki, ale poprzez wielość, sprawiającą wrażenie chaosu.

Derkacz wrzasnął trzy razy, tak jak trzy razy pojawia się dla oddania wydawanych przez ptaka tonów głoska „rz”/ „ż”, zapowiadająca rozdzierające „r” w jego onomatopiecznej nazwie. Co ciekawe – jego brzmienie zostało spotęgowane przez poprzedzające je „e” – dodające „r” dźwięczności i pozwalające mu lepiej wybrzmieć: samo „r” jest mniej dosadne niż „er”.

Z kolei „b” – spółgłoska dwuwargowa, dźwięczna, zwarto-wybuchowa doskonale imituje, według uczniów, zarówno dźwięk szarpanej struny kontrabasowej czy gitary basowej, jak i drgającej membrany bębna.

- Wrażenia dźwiękowe dodatkowo potęguje występująca w tekście aliteracja:

„**szeptach, szmerach i słowach**”,
 „z **bagien basem** bąki”,
 „w **bębenki** biją”,

- Harmonia głoskowa – osiągnięta dzięki samogłoskom²³ przednim, tylnym, wysokim, niskim, akcentowanym i nieakcentowanym oraz ich nagromadzeniu w wybranych wersach powoduje, że spowalnia się tempo czytania tekstu, a wyobrażenia podpowiada, że koncert trwa długo i swym brzmieniem obejmuje rozległą przestrzeń, dźwięk niesie się daleko:

„W polu koncert wieczorny ledwie jest zaczęty; - o u o e e o y e e e a e y

Właśnie muzycy kończą stroić instrumenty” - a e u y y o a o i i u e y

„Tak dwa stawy gadały do siebie przez pola, - a a a y a a y o e e e o a

Jak grające na przemian dwie arfy eola” - a a e a e a e a y e o a

22 Por. M. Dłuska, *Artikulatory głosek polskich*, Warszawa-Kraków 1986, s. 84-85.

23 Novalis (pseudonim niemieckiego poety i prozaika Georga Philippa Friedricha Freiherra von Hardenberga) twierdził, iż „duszą języka [...] jest samogłoska, a jego ostatecznym celem roztopienie się w muzyce” – zob. A. Einstein, *Muzyka w epoce romantyzmu*, Kraków 1983, s. 365; francuski poeta i estetyk, Jean Marie Guyau, zauważył natomiast: „wiadomo, że w mowie każda samogłoska ma swój tembr odrębny i że ten tembr jest akordem nuty podstawowej z dźwiękami pierwiastkowymi, zwanymi harmonijnymi. Wszelka mowa jest zatem szeregiem akordów [...]; wiersz, rozpatrywany nawet niezależnie od rymu, jest w rzeczywistości i bez żadnej przenośni pierwiastkową organizacją muzyki, zamkniętą w mowie” – zob. K. Wóycicki, *Forma dźwiękowa prozy polskiej i wiersza polskiego*, Warszawa 1960, s. 182.

- Uczniowie dostrzegli w omawianym tekście również synestezję (ten termin został na lekcji wprowadzony jako nowy). Zauważyli, że słyszą dźwięki we fragmentach opisujących ruch: „ćmy, rojem wiją się”.
- Zdaniem młodzieży „muzyczność” tekstu budują także: regularny rytm wiersza – trzynastozgłoskowiec ze średniówką po siódmej sylabie, parzyste rymy żeńskie oraz intonacja.

Ukoronowaniem pracy nad „wieczornym koncertem” było zadanie, które uczniowie mieli przygotować w grupach – nagrać słuchowisko inspirowane Mickiewiczowską „partyturą literacką”²⁴, realizując, jak by powiedział A. Hejmej – rzecz jasna bezwiednie – przesłanie Paula Ricoeura: „Tekst jest podobny do zapisu muzycznego, a czytelnik do dyrygenta orkiestry, który postępuje zgodnie z instrukcjami partytury”²⁵. Dokonując przekładu intersemiotycznego²⁶ uczniowie dali wyraz temu, jak usłyszeli słowa poety i sami, zgodnie z intencją Z. Urygi, stali się twórcami kultury²⁷. Komponując audialną impresję wykorzystali własne głosy, instrumenty tradycyjne: skrzypce, altówkę, fortepian tradycyjny i preparowany, nagrania tonów artykułowanych przez ptaki, ale także dźwięki wydawane przez strzepywaną kurtkę – w ten sposób stworzyli brzmienie realizujące założenia tzw. *muzyki konkretnej*, będącej kompilacją dźwięków wydawanych przez instrumenty i płynących z natury. Trzynastoletni uczniowie pracowali samodzielnie – komponując adekwatne we własnym wyobrażeniu dźwięki i nagrywając je, a potem miksując w spójną całość²⁸.

Podsumowując refleksję o tym, jak przybliżyć lekturę do ucznia?, warto na koniec przywołać słowa Marka Pieniążka:

Nie zapominajmy, że kilkunastoletni uczeń jest dzieckiem nowego czasu. Nawiąże kontakt z lekturą, jeśli nauczyciel zaproponuje atrakcyjny dla niego sposób czytania, czyli lekcję nie tyle dążącą do oglądu struktury i jakości estetycznych dzieła, ale zmierzającą do obserwacji lekturowego świata poprzez własne doświadczenia²⁹.

24 Zob.: A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Kraków 2008, s. 33.

25 P. Ricoeur, *Wyjaśnianie i rozumienie*, tłum. K. Rosner, [w:] tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, wybór i wstęp K. Rosner, tłum. P. Graff, K. Rosner, Warszawa 1989, s. 161.

26 Zob.: H. Kurczab, *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001; M. Gołaszewska, *Zagadnienie przekładalności sztuk*, „Studia Estetyczne” 1975, t. 12, s. 145; A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

27 Wszak, jak przekonywał wspomniany badacz, takie działania „pozwalają rozbudować konkretyzacje utworu i ułatwiają uczniom docieranie do jego znaczeń [...]. Ważniejsze od samego wytworu [...] jest to, że [proces tworzenia dzieła będącego przekładem intersemiotycznym] pociąga za sobą dojrzewanie przeżyć i myśli [...]. W tym właśnie przekład staje się przydatny w kształceniu literackim”, Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 160.

28 Efekt pracy jednej z grup można odnaleźć w serwisie YouTube Zespołu Szkół Muzycznych nr 1 im. K. Szymanowskiego w Rzeszowie, pod adresem: https://www.youtube.com/watch?v=QTWrKs9-0Ak&list=PLXrPqWa-Y9zgZfG5ng5l_E-Ulu0JnEs-7&index=3 [dostęp: 29.01.2019].

29 M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013, s. 58.

Mam nadzieję, że omawiając na lekcjach *Pana Tadeusza* – to trudne percepcyjnie dla tak młodych odbiorców dzieło, udało mi się moich uczniów, m. in. poprzez wyeksponowanie walorów muzycznych epopei – zainteresować tą lekturą i zachęcić do przeczytania kolejnych.

Bibliografia

- Budrewicz Z., *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Burzyńska A., *Doświadczenie lektury*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Chromik Z., *Koncerty muzyczne w „Panu Tadeuszu”*, [w:] *Mickiewicz interdyscyplinarny*, red. K. Cysewski, Słupsk 1999.
- Chymkowski R., *Wyłączeni z kultury pisma. Komentarz do badań społecznego zasięgu książki* <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852774.pdf> [dostęp: 25.07.2017].
- Cieśla-Korytowska M., *Szmary i trzaski w „Panu Tadeuszu”*, „Pamiętnik Literacki” 2003, nr 94, z. 4.
- Dłuska M., *Artykulacje głosek polskich*, Warszawa–Kraków 1986.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Einstein A., *Muzyka w epoce romantyzmu*, Kraków 1983.
- Gołaszewska M., *Zagadnienie przekładalności sztuk*, „Studia Estetyczne” 1975, t. 12.
- Hejmej A., *Muzyczność dzieła literackiego*, Wrocław 2002.
- Hejmej A., *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Kraków 2008.
- Iwasiów I., Nasiłowska A., Śliwiński P., Markowski M.P., *Wojna na kanony*, „Tygodnik Powszechny” 17.11.2009, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/wojna-na-kanony-136358> [dostęp: 14.10.2018].
- Janus-Sitarz A., *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak zmotywować do czytania lektur szkolnych*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Kaniewski J., *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, red. M. Czermińska, t. II, Kraków 2005.
- Kłakówna Z.A., *Program wychowania do lektury*, „Nowa Polszczyzna” 1997, nr 5 (5).
- Kortyś I., Kopeć J., Zasacka Z., Chymkowski R., *Raport ze stanu czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, Warszawa 2017.
- Koziołek R., *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza” 13.06.2014.
- Kurczab H., *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów 2001.
- Łaguna M., *Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1.
- M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [dostęp: 14.05.2017].
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radziecki, Warszawa 1990.

- McGinnis A.L., *Sztuka motywacji*, tłum. S. Wojciechowski, Warszawa 1997.
- Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielość o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.
- Putkiewicz Z., *Motywy szkolnego uczenia się*, Warszawa 1981.
- Reimann A., *Muzyczny styl odbioru tekstów literackich*, Poznań 2013.
- Reykowski J., *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1975.
- Ricoeur P., *Wyjaśnianie i rozumienie*, tłum. K. Rosner [w:] tegoż, *Język, tekst, interpretacja*, wybór i wstęp K. Rosner, tłum. P. Graff, K. Rosner, Warszawa 1989.
- Tokarz A., *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*, [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, red. A. Tokarz, Kraków 2005.
- Wadsworth B.J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch, Warszawa 1998.
- Wallis M., *O niewrażliwości estetycznej*, [w:] tegoż, *Przeżycie i wartość*, Kraków 1968.
- Wallis M., *Sztuki i znaki. Pisma semiotyczne*, Warszawa 1983.
- Wóycicki K., *Forma dźwiękowa prozy polskiej i wiersza polskiego*, Warszawa 1960.
- Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014.
- Zasacka Z., *Nie musi być nudnie! Literatura piękna w szkole a uczniowskie motywacje czytelnicze*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. II, red. E. Jaskółtowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016.
- Zioło E., *Czytanie „przez lupę”. Dialog dwóch scen z „Krzyżaków” Henryka Sinkiewicza. Pomysł lekcji, „Ojczyzna – Polszczyzna” 1995, nr 1.*

How to bring a text closer to pupils? Reading the „Pan Tadeusz” novel in the primary music school

Abstract

The article *How to bring a text closer to pupils? Reading the „Pan Tadeusz” novel in the primary music school* presents the way of discussing it in art schools. The author based her experience on results of researching, that had shown, a text is quite interesting for pupils, if it concerns areas, that are connected and intersected with pupils passions, hobbies and so on. Going forward, in the music school, the Author is focused on these part of the novel, that appears references to the music in. Finally, after many classes concerned on a difficult novel written by Adam Mickiewicz, pupils created a song, which lyrics are based on the mentioned novel. For listening, one is referred to the page https://www.youtube.com/watch?v=QTWrkS9-0Ak&list=PLXrPqWa-Y9zgZfG5ng5l_E-Ulu0JnEs-7&index=3

Key words: *Pan Tadeusz*, set book, reading, education, music

Agata Kucharska-Babula – dr hab., adiunkt w Zakładzie Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego Instytutu Polonistyki i Dziennikarstwa Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół Muzycznych nr 1 im. K. Szymanowskiego w Rzeszowie.